

Studia Culturae: Вып. 4 (46): Биографический метод как механизм передачи культурного кода. (Авто)биография vs история: И.В. Сазина С. 311-324.

**И.В. САЗИНА**

*Кандидат философских наук  
Новокузнецк*

УДК 37.03, 37.015

## **«УЧАСТНОСТЬ» ЛИЧНОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ДИАЛОГОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И УНИВЕРСАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ**

Интерпретация феномена личной исторической памяти в качестве «участной» (как «мысли-поступка») осуществлена в статье с точки зрения некоторых идей М. М. Бахтина, важных в понимании феномена исторической памяти и в языке конструирования действующих образовательных моделей. И их точки зрения оценивается возможность создания таких моделей в действительности. «Участная личная историческая память» отвечает задачам диалоговой коммуникации, позволяя также определить «ценностно-смысловой центр» конструирования образовательных моделей (их внутреннее организующее начало или тот момент «конкретно-архитектонического единства», архитектоники события и «мира эстетического видения», о котором идёт речь у Бахтина). Удержание этого центра в конструировании современных универсальных образовательных моделей отвечает необходимости сохранить «культуротворческую» направленность создаваемых образовательных моделей, способность человека к самостоятельности и творчеству. Универсальная образовательная модель и есть единство смыслового «центра», сводящего воедино личную «участность мышления» в символической эстетической реальности. Это единство становится универсальным «началом», а через систему культурных кодов – и ключевым «механизмом» исторической памяти в целом. Решения возникающих здесь образовательных (педагогических) задач на фоне вызовов времени и насущных проблем понимания в обществе – автор связывает с «рамкой» эстетической парадигмы образования, выступающей одновременно: а) одной из широких практик «гуманитарного мышления» (многослойность-многоголосие культуры, понимание, диалог); б) вспомогательной теорией, проясняющей важные для социальной коммуникации и образовательных практик концепты («участность», «символ», «понимание», «диалог культур»), раскрывающей значения «эстетической символической реальности» и художественных практик в «диалоге». Этот подход представлен автором как в наибольшей степени отвечающий и логике культуротворчества, и коммуникативной природе образования, и вызовам времени.

В статье сделан вывод о том, что, культивируя участную личную историческую память как «поступок», при понимании её связи с символом и искусством, эстети-

ческая парадигма образования осуществляет принципы гуманитарного мышления и диалог в их составе - как особое отношение к исторической памяти и насущный для современного общества и его культуры тип коммуникации. От понимания в этом ключе «участности» личной исторической памяти зависит вклад современного образования в современные культуротворческие процессы. Построение образовательных моделей на принципах гуманитарного мышления, обуславливающих и поддерживающих «участный» характер исторической памяти, и позволяет осуществить рамка «эстетической парадигмы образования».

**Ключевые слова:** личная историческая память; участность; «поступающее мышление»; диалог культур; диалоговая коммуникация; ценностно-смысловой центр; эстетическое видение; принципы гуманитарного мышления; символ; творческая природа символа; эстетическая парадигма образования.

## ***I.V. SAZINA***

*PhD in Philosophical Sciences  
Novokuznetsk*

### **«PARTICIPATIVENESS» OF PERSONAL HISTORICAL MEMORY IN DIALOGIC COMMUNICATION AND IN UNIVERSAL EDUCATIONAL MODEL**

The article interprets the phenomenon of personal historical memory as «participative» (and as «individually answerable act or deed» in its theoretical and aesthetical forms) from the practice as well as from the point of view of some ideas of M. M. Bakhtin who poses «acting thinking» as «determined and constituent moment in the once-occurrent event of Being». In this sense the concept «participative personal historical memory» is a significant moment in dialogical communication and modern educational practices. This approach is presented by the author as the most consistent with the logic of culture creation, and the communicative nature of education, and the challenges of the time. The author connects the solutions of the educational (pedagogical) problems arising here from the challenges of the time with: a) the «frame» of the aesthetic paradigm of education; b) a theory that clarifies concepts important for social communication and educational practices («participativeness», «symbol», «understanding», «dialogue of cultures»).

The author argues: the «value-semantic center» and its internal organizing principles as a moment of «concrete-architectonic unity» or the architectonics of the event and the «world of aesthetic vision» (in Bakhtin's terminology) are the key to the constructing modern educational paradigm. The universal educational model is the unity of the semantic «center» that brings together the personal «participativeness of thinking» in the aesthetic reality and its symbolic nature. The retention of this center in the construction of modern universal educational models corresponds to the «cultural-creative» orientation of the «human-education» models and person's ability to be independent and creative.

The paper values the possibilities to constructing the acting universal educational models and concludes that by cultivating a participative personal historical memory as an «act», while understanding its connection with symbol and art, the aesthetic paradigm of education implements the principles of humanitarian thinking and dialogue in their composition - as a special relation to historical memory for modern society and its culture type of communication.

**Keywords:** personal historical memory, participativeness, acting thinking, dialogical communication, principles of humanitarian thinking, value-semantic center, symbol, dialogue of cultures, aesthetic vision, creative nature of symbol, aesthetical educational paradigm.

Социокультурные, в особенности, коммуникативные аспекты феномена исторической памяти остаются актуальной проблемой, даже когда среди обстоятельств неопределённости в обществе на первый план и выступают биопсихические условия, прямо касаясь и феномена личной исторической памяти.

К заинтересованной и участной исторической памяти апеллирует сегодня эстетика музейных экспозиций, как и весь иной, достаточно многообразный сегодня, опыт сохранения обществом традиций памяти о наиболее значимых событиях прошлого (за рубежом и в России, см., например [1, 8, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24]). При всех различиях в подходах, это опыт, в котором углубляется эмоциональная отзывчивость современного человека на исторические события и в известной мере сокращаются разрывы так называемой «живой памяти», неизбежные с её естественным угасанием. Создание всё новых публичных пространств для предъявления личного отклика – на факты истории и поступки, совершаемые людьми с определёнными мотивами и смыслами в прошлом, оцениваемые сегодня современниками, – делает личную историческую память более открытой для самых широких социокультурных практик сохранения памяти. Что ставит перед вопросами о том, может ли сегодня индивидуально-личная, – однако, так легко становящаяся и «коллективной», – историческая память оставаться делом памяти исключительно внутри-личного порядка; следует ли представлять объём понятия о «личной памяти» никак не соприкасающимся с логическим объёмом понятия о памяти «исторической», с её «коллективностью» и «внеличной» спецификой (как разделяла личную и историческую память социальная теория XX века, в частности, М. Хальбвакс [26])? Поиск ответов представляется важным: и в виду того, что различные подходы к проблемам исторической памяти в социо-гуманитарном знании стремятся определить свои общие методологические основания [19; С. 18], и потому, что практика образовательных институций, играющая одну из ключевых ролей в сохранении исторической памяти, как и в сохранении

уровня «культуротворческих» задач, неотделима от личного нравственно-ответственного выбора субъектов образовательной деятельности.

Идеи неоконченного эссе М. М. Бахтина 1920-х годов «К философии поступка», выраженные в понятиях об «участном мышлении» («путеводной нитью» бахтинского замысла «первой философии» называет мысль Бахтина об этом В. Л. Махлин [11; С. 268]), – представляются нам не только возможностью лучшего понимания личной исторической памяти как внутренне-душевного движения сострадания и сочувствия, но также и способом определить место в образовательной модели личной способности человека к глубоко самостоятельной «мысли-поступку»: в его отношении к миру, миру человеческой истории и «ценностей». Эту способность человек обретает по мере становления «образованным», однако определить место этой идеи в создании действующих образовательных моделей, и прежде всего, в соответствующем языке конструирования, сегодня оказывается довольно непростой задачей. И здесь мысль М. М. Бахтина о «едином и единственном событии бытия ...», способном быть «константой персональной ответственности» в «онтологической неслучайности поступка» [3; С. 48, 49], а именно акцент, создаваемый бахтинской мыслью об «эмоционально-волевом тоне» (как «неотъемлемом моменте поступка, даже самой абстрактной мысли, поскольку я её действительно мыслю, то есть поскольку она действительно осуществляется в бытии, приобщается к событию» [3; С. 32]), представляется имеющей исключительное значение как раз в самом «начале» в конструировании действующих образовательных моделей. Это то, что определяет и язык конструирования, и структуру образовательной модели, и её соответствие задачам возрастания личности.

Связанные с «участностью» понятия о «поступающем мышлении», «мысли-поступке», применяемые в отношении личной исторической памяти, выступают одним из таких «начал». Обращение к термину «участность» позволяет понять и личную историческую память как такую «мысль-поступок», которая своей самостоятельностью и творчеством способна многое изменить и в бытии. Это значит, что характеристика личной исторической памяти в «горизонте» участности выступает не как некоторое дополнение, но как существенная сторона содержания описанного Бахтиным *смыслового центра*: архитектоники события и «мира эстетического видения». Определение в этом смысловом центре места исторической памяти (как мысли-поступку) важно и с точки зрения языка конструирования действующих образовательных моделей, и с точки зрения действующих образовательных моделей.

Состояние «участности» личной исторической памяти отвечает тому, что так широко понимается Бахтиным в качестве «события единственного бытия», раскрывается им в категориях действительного «причаще-

ния», «участно-действенного переживания конкретной единственности мира». «Участность» резко отделяется от «теоретизирования» [3; С. 8 – 9, 28–29], но «участность личной исторической памяти» всё же возможна и там, где речь идёт о личной памяти учёного, занимающегося исторической наукой и историей события. Как утверждает признанный исследователь исторической памяти Алейда Ассман, для учёного-историка «поворотные моменты в культуре не являются некой абстракцией, но отражаются на личном опыте и индивидуальном понимании окружающего мира. Эти поворотные моменты непосредственно затрагивают самих учёных, имея дело со своеобразием поколенческого опыта, с мировоззренческими ценностями, профессиональной карьерой и творческой биографией» [2; С. 9].

Личная историческая память, как «участная» и как «мысль-поступок», есть то, что принадлежит уникальному смысловому полю личной биографии (учёного или любого другого человека в его обращении к прошлому), но не остаётся только психологической «действительностью», в которой соединяются способ жизни, настроения, эмоции и чувства человека по поводу значимых исторических фактов. Это действительность индивидуальной жизни, серьёзно «захваченной» историей, поворотными моментами в бытии. Такую включённость личной коммуникации с историческим прошлым в мирозерцательный «прорыв» хорошо показал Ю. М. Лотман (с помощью строк из стихотворения А. Блока: «Случайно на ноже карманном найди пылинку дальних стран, и мир опять предстанет странным, закутанным в цветной туман...» [10; С. 3]), акцентировав в отношениях человека с миром и историческим прошлым ту начальную точку, в которой мир предстаёт «загадкой»; «странность» мира здесь вновь продумывается, оценивается и утверждается в статусе его «действительности». Происходит это посредством вещи как «символа», существенно определяющего выход личной исторической памяти в самый широкий круг значимостей, требующих «мысли-поступка», готовящих ей «конституирующую» по отношению к действительности роль: и в мироотношении, и в самой символической реальности (складывающейся вместе с «оценкой» и «коммуникацией»).

Глубину такого мироотношения в единстве с символом также видит изучающая человеческую психику и сознание психология. Например, когда говорит об «архетипических» (К. Юнг) или художественных (притча и басня у Л. Выготского) формах. Более широко эстетическую природу символической реальности, или реальность сознания и истоков творчества в культуре через «символ», понимает философия. Так, в «Философии искусства» Шеллинга символика мифа выступает «воспроизведением идей как реальных» [25; С. 118], а самостоятельная эстетическая символическая ре-

альность (в виде мифа) предстаёт в общей картине символической деятельности сознания, давая о себе знать в созданиях таких гениев, как Данте, в его «Божественной комедии». В них символическая реальность и проявляет, и обуславливает подлинно творческий потенциал культуры в целом; сам же символ оказывается не «орудием» (памяти или коммуникации, как сказали бы мы сегодня), но – мощной синтетической творческой силой постижения мира, его катаклизмов и потрясений [25; С. 540 – 554].

Вскрываемая философом закономерность состоит в том, что качество символичности, появляясь вместе с мифосознанием, неизменно «сопровождает» всю историю культуры как базовый «слой», обуславливая и появление в ней со временем системы «кодов», и их функционирование. В этом «слое» следует, по-видимому, искать и истоки способности «эстетического видения» важных вещей даже в самых простых вещах предметного мира (в «пылинке на ноже карманном»). Как и истоки самых сложных практик освоения мира и его событий: языковых, когнитивных, художественных, религиозных, исторических, политических, экономических, образовательных и т.д. Надо полагать, что не только способность редкого гения к созданию масштабных произведений, но и причастность к символической эстетической реальности (а с ней и истории культуры) самого рядового человека, пусть всего лишь «в той или иной мере», но всё же делает и его, особенно, если он «решил стать образованным», и человеческую культуру в целом, – творческими. В этом смысле рассмотрение символа как особой эстетической реальности и мироотношения, позволяет объяснить не только различные «возвращения» к мифу в искусстве и, но и в политическом и историческом сознании (например, когда и сама история предстаёт как «эстетика истории»: на историко-философском материале русской философии это показал К. Г. Исупов [7]).

То, что Бахтин говорит об «эстетическом видении» и «единстве мира эстетического», характеризуя его не как «смысловое-систематическое, но конкретно-архитектоническое единство», важно для того, чтобы и в отношении образования представить его как ценностно-смысловой центр (тот, который, по Бахтину, есть «конкретный ценностный центр, который и мыслится и видится и любится» [3; С. 55]). В его смысловом поле как «конкретно-архитектонического единства» и личный, индивидуальный способ видения (мира, истории) вовсе не означает «частичности»: в смысле отъединённости отдельной личной исторической памяти от мира и от памяти коллективной, исторической. Напротив, «участность» личного и означает как раз то «личное», которое принадлежит целому: миру, судьбе, истории.

Такой «центр» очень важно иметь в виду сегодня, в особенности, в понимании будущего образования; важно вновь продумать необходимость

его присутствия в конструируемых образовательных моделях для всех процессов образовательной сферы, включая самые сложные аспекты её особой «повседневности». Мера присутствия такого центра в каждой ситуации определяется насущными задачами, включая и те, которые возникают сегодня вместе с распространением цифровых технологий, зависит от того, какие решения им находят педагогические сообщества. Но отказаться от продумывания такого «центра» совсем – нельзя. При наличии его, сначала в языке конструирования, затем в процессах конструирования в специально организованных условиях образовательных институций (но вовсе не в любых процессах социализации/аккультурации с их системой практически «без-адресных» культурных кодов), образование в целом способно безболезненно «вместить» в себя всё, что связано с ростом, познанием и оценкой личностью мира, включая и «участность» её коммуникации с прошлым. От определения места такому центру («конкретно-архитектоническому единству») в конструировании действующих образовательных моделей – зависит способность той или иной образовательной институции (прежде всего, школы, в том числе, в самом новом и неизвестном пока её виде) выступить для личности пространством познания и оценки мира и коммуникации-диалога. Именно в таком пространстве, поверх всех провозглашаемых сегодня устремлений к «успеху», тренингов «коммуникативных навыков» и обретения «компетенций» (часто искусственно оторванных от ценностно-смысловых составляющих человеческого общения и собственно культуротворческих задач) и происходит то открытие «мира впервые», которое в известном проекте 90-х годов Школы диалога культур мыслилось В. С. Библером в центре всех учебных программ: как единственно адекватное «открытие мира впервые ребёнком» [4; С. 70]. Сам проект, в принципе, в своих самых глубоких основаниях, строился, по существу, на «участности» (относительно познания и истории). В нём закладывался яркий и полно-объёмный смысл диалога в поле важнейших «миросозерцательных» проблем по мере открытия их в истории культуры. В этом проекте исходящая именно из такого ценностно-смыслового центра учащая личная историческая память сопровождает каждый из детских возрастов, адресуемых той или иной исторической эпохе, самостоятельно открывавшей в своё время «мир впервые».

«Детство – всегда настоящее... оно уникально и не воспроизводимо, как и индивидуальное существование одного ребенка. Прошлое влияет опытом традиции и инерции, будущее воздействует как проект, но осуществляется детство всегда именно как настоящее» [6]. В таком сложном «настоящем» детское сознание, самостоятельно и безошибочно (поверх политики и любых «директив» со стороны кого-либо) способно быть лично

причастным смыслу известных исторических событий: познания, оценки, действия, коммуникации. В эмоционально окрашенном, нравственно содержательном и эстетически оформленном, – «участно» переживаемом событии прошлого, для ребёнка начинается путь к ответственной «мысли-поступку» и «диалогу» в его истинном смысле. «Пропустить» это начало в момент конструирования, значит утратить смысл «образования человека» и оказаться в ситуации, когда, при отсутствии смыслового «центра», по мысли А. Грякалова, ориентированная на возрастание ребёнка в культуре и образовании живая педагогическая мысль, истинный смысл и культуры, и образованности, сама педагогическая реальность, – «тонут» в бесконечно разбегающейся множественности непрерывно меняющихся обстоятельств и мимолётных случайностей [6]. Стремление современных образовательных институций сделать обучающие процедуры максимально «коммуникативными», особенно за счёт её виртуальных аналогов, легко может стать такой гонкой «бесконечно разбегающейся множественности». И тенденция эта весьма характерна: как для отечественных, так и для зарубежных образовательных практик (с их обзором в ключе идей Бахтина знакомит С. Brandist с соавторами в специальном выпуске журнала, см. [5]).

Сегодня ситуация такова, что даже там, где необходимый «ценностно-смысловой центр» сформирован (из разрозненных проявлений символической эстетической реальности, к которой апеллируют лишь в привычных практиках «эстетического воспитания», составляя мозаику из разделяемых тем или иным научно-образовательным сообществом гуманитарных ценностей, обращаясь также и к понятиям о «гуманитарном мышлении», «диалоге» и т.п.), он оказывается оттеснён на периферию внимания действующих субъектов сфер управления и педагогической реальности. Это во многом происходит из-за необходимости в первую очередь решать вопросы «технологий» (что с большой наглядностью показало, например, одно из недавних событий российского интернет-пространства, конференция «Yet another conference/on Education» (YaC/e), проведённая 10 ноября 2020 г. командой Яндекса).

При условии же построения вокруг «смыслового центра» (складывающегося из смыслов «участности» и «символической эстетической реальности», а также «мысли-поступка» и «диалога») действующей образовательной модели в целом, – разумная альтернатива угрожающим тенденциям, прежде всего, сохранение за школой культуротворческого потенциала «образования человека», представляется вполне реальной. Включая в себя понимание «участности» личной исторической памяти, вместе с пониманием особой «темпоральной» природы детства (выступающей особым единством «настоящего», несущим в себе и прошлое, и будущее), – универсальная образовательная модель с таким смысловым



«центром» способна выступить «архитектоническим единством», разрешающим вопросы, появляющиеся в известных скептических высказываниях и обсуждениях отечественными интеллектуалами проблем исторической памяти и культурного наследия в связи с образовательной тематикой.

Универсальная образовательная модель, построенная вокруг «ценностно-смыслового центра», о котором мы ведём речь, выступит и необходимым условием исторической памяти, не искажающей: ни историческую, ни символическую реальность, ни нравственно-эстетическую норму, ни формирующиеся в отношении исторической памяти культурные коды. Поддержать историческую память как участное личное отношение к прошлому (и к «миру в целом») может универсальная образовательная модель, открытая принципам «гуманитарного мышления» (позитивный опыт их освоения и осуществления на практике можно представить по некоторым примерам [9, 18]). Философы, однако, говоря и об идеях Бахтина, и о трудности их для образования, справедливо отмечают «выпадение» их «из предметно-общепонятных культурных контекстов» (об этом справедливо говорит, ссылаясь на В. Л. Махлина, Н. В. Мотрошилова [12; С. 25]).

В этом смысле удержание смыслового «центра», о котором здесь велась речь, усвоение педагогическим сообществом соответствующего языка конструирования, существенно повышает возможности тех «кодов», которые сложились и служат делу сохранения исторической памяти. Одним из них и сегодня остаются искусство и художественный образ. Творческая сила их символов, происходящих из эстетической символической реальности, сохраняет за художественными кодами способность нести самую широкую гамму отношений, смыслов и значимостей (как и преобразовать их в целостную модель «социального действия» посредством образования). Внутри «ценностного центра» универсальной образовательной модели и учащая личная историческая память тесно связана с «эстетической символической реальностью». Именно искусство наилучшим образом обеспечивает особую «взаимность памяти», становясь для личной исторической памяти тем пространством коммуникации, пространством «диалога», которое и делает действительной «участную личную историческую память» (организацию такого пространства в образовательной модели, следует отличать от применения известных методов «эстетического воспитания», при всём видимом на поверхности их сходстве).

В пространстве универсальной образовательной модели, – символ обращён и к прошлому, и к реальности «здесь и сейчас», активно включается в нравственные коллизии, разрешение которых современный человек глубоко ощущает как необходимость. Благодаря «символической эстетической реальности» эти моменты в качестве действительных предстают в

произведениях искусства самых разных его видов и жанров, от классических литературы и живописи до современного концептуального искусства. Иллюстрации этого легко найти в фильмах разных эпох, от тех, где художественная фантазия режиссеров «оживляет» погибших во время войны персонажей и их показывает как реальность их диалог с потомками (таков и отечественный фильм «Июльский дождь», СССР, 1965 г., и современный итальянский – «Присутствие великолепия», 2017 г.) до недавних проектов (например, отечественного ММОМА вместе с выставочным центром В. Сидура, или испанской художницы-концептуалиста К. Херес в музее королевы Софии, и т.д.). И дело здесь не в одних возможностях воплощения фантазий в кино, и не в одной силе метафоры как таковой. Именно апелляция художников к символической эстетической реальности искусства позволяет свести воедино в ткани коммуникации жизнь и историю, в их преломлении участным личным сознанием. Даёт возможность увидеть и определить «меру» вовлечённости отдельной личности в водовороты крупных исторических событий, понять реальную цену уникальности каждой жизни, каждой личной судьбы – в судьбе общей. Создавая «оптику» исторической памяти (и личной, и коллективной), символическая эстетическая реальность, воспроизводя и «события», и «идеи», выступая целостным феноменом культуры, – перерастает исключительно служебный характер «коммуникативной роли» культурных кодов, как и любых «механизмов» (которые легко могут просто перестать действовать, например, по чисто субъективным причинам, при утрате «эмоциональной отзывчивости», о которой говорят сегодня в отношении новых поколений). В отношении исторической памяти присутствие символической эстетической реальности (в составе «ценностно-смыслового центра», в архитектурном единстве смысла) укрепляет историческую память как «участно-личную» в большей мере, чем любая внешняя «семиотика кода» (способного функционировать и за счёт «знаков без означаемого», схемы такой работы знака описывает Р. Барт в «Системе моды»), снижает зависимость исторической памяти от тех простейших функций знаков, которые порой превращают акции памяти в «дежурные» мероприятия.

Полагаем, оптимальной в смысле удержания смыслового центра (архитектонического единства «мысли-поступка» и «мира эстетического видения») выступает та универсальная образовательная модель, для которой наиболее адекватной «рамкой» выступит «эстетическая парадигма образования». Этот проект (сошлёмся здесь и на собственные недавние публикации [15, 16]) предусматривает разнообразие «качественных методов» в педагогической работе вместе с сохранением в «архитектоническом единстве» её ценностно-смыслового центра поступающего мышления и символической эстетической реальности (или, по Бахтину, «мира эстетического

видения»). Здесь и участная личная историческая память выступает в числе важных констант: в значении и смысле, которые не сводятся ни к механическому функционированию отдельных культурных кодов, ни к простейшим «коммуникативным» навыкам, ни к формальному пониманию важнейших исторических событий. Что открывает и новые возможности полноценного диалога с прошлым. Как и возможности новых форм исторической памяти, символов с «новым означаемым», преодолевающих ту прямолинейную «расчерченность», о которой говорил Бахтин, или формальность коммуникации с прошлым, преодолевает и различные ограничения «санкционируемых» вариантов памяти и т.д.

В этом качестве открывающий перспективу диалоговой коммуникации (и «мысли-поступка») феномен участной личной исторической памяти (как момент «ценностно-смыслового центра» универсальной образовательной модели) определяет и конструирование действующих образовательных моделей. Оптимальность такой образовательной деятельности, обеспечивающей социальную и культурную значимость исторической памяти в обществе как момент творческой динамики смыслообразования, мы постарались показать. Включить такие понятия, как «участность» и «диалог» в язык конструирования этой формы помогает создать «рамка» эстетической парадигмы образования, где на принципах «гуманитарного мышления» участная личная историческую память понимается как ответственный в поле ключевых ценностей культуры «поступок».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Andrews, M. Commemorating the First World War in Britain: A Cultural Legacy of Media Remembrance // Journal of War & Culture Studies. Vol. 12, Issue 3, 2019. Translating and Interpreting in Danger Zones. P. 295-313 <https://doi.org/10.1080/17526272.2018.1544766>
2. Ассман, А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима модерна. - М.: НЛЮ. - 2013. Библиотека журнала «Неприкосновенный запас».
3. Бахтин, М. М. К философии поступка // М. М. Бахтин. Собр.соч. в 7 тт. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. - М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. 957 с. С. 7 – 68  
URL <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%91/bahtin-mihail-mihajlovich/tom-1-filosofskaya-estetika-1920-h-godov/2>
4. Библер, В. Сознание и мышление (философские предпосылки) // Философские предположения Школы диалога культур / Под общ. ред. В. С. Библера. М.: РОССПЭН 1998. - 216 с. С.13-87
5. Brandist, C. et al, Michael E. Gardiner, Jayne White & Carl Mika Bakhtin in the fullness of time: Bakhtinian theory and the process of social education. In Educational Philosophy and Theory, Vol. 49, No. 9, 2017, pp. 849-853. DOI: 10.1080/00131857.2016.1227208 <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1227208>
6. Грякалов, А. Философия и транспедагогика детства [Электронный ресурс] URL <http://anthropology.ru/ru/text/grykalov-aa/filosofiya-i-transpedagogika-detstva>

7. Исупов, К. Г. Русская эстетика истории. - СПб.: Изд-во Высш. гуманитар. Курсов. - 1992. - 155 с.
8. Kucia, M. Latest Articles Auschwitz as a symbol of martyrdom of the Polish nation, 1947 and 2017 // Journal Holocaust Studies; A Journal of Culture and History. Published online: 21 Jun 2019 <https://doi.org/10.1080/17504902.2019.1625113>
9. Лифинцева Н. И., Силина Е. Н. Формирование гуманитарного мышления будущего учителя начального образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. № 1 (45). 2018. С. 126-135 URL <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=50>
10. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). - СПб.: Искусство. - 399 с.
11. Махлин, В. Л. «Участное мышление». Философский проект М. М. Бахтина в контексте онтологического поворота XX // Историко-философский ежегодник Т. 33. 2018. С. 267–292. DOI 10.21267/AQUILO.2018.33.21039
12. Мотрошилова, Н. В. Современные коррекции к пониманию теорий диалога и их применения в жизненном мире (опыт социологии познания) // Философские науки, №3. 2017. С. 23 - 37
13. Огоновская И. С. Великая Отечественная война в памяти и сердце: что, как и почему сохранять в историческом сознании поколений // Великий подвиг народа по защите Отечества: вехи истории. Сборник статей. Под общ.ред. С.А. Минуровой, Ю. И. Биктуганова, М. В. Богинского, 2020. Конференция, Екатеринбург, 13 марта 2020 г.
14. Полякова Л., Сазина И. Новые поколения и память о войне: к источнику символа (по материалам образовательного проекта «Гуманитарий» // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы Всероссийской междисциплинарной научной конференции. Омск, 5 декабря 2019 г./ общ. ред. И. П. Герашенко. Омск: Издательство Омского государственного педагогического университета. 2019. 410 с. С. 32 – 39.
15. Сазина, И. В. Тотальность эстетики и стратегия «эстетики образования» в условиях цифровой коммуникации // Коммуникативные стратегии информационного общества. Труды XI Международной научно-теоретической конференции. Изд-во Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого. С. 481-490.
16. Сазина, И. В. О синтетическом характере символа в эстетической парадигме образования // Полилог и синтез искусств: история и современность // «Полилог и синтез искусств: история и современность, теория и практика: материалы III Международной научной конференции. Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова, Голландский институт в Санкт-Петербурге. Под ред. Н. А. Николаевой, С. В. Конанчук. СПб.: Изд-во РХГА. С.212 – 214
17. Силаков, А. Живых и павших чтим мы свято. Наследники Победы-2 (по боевому пути 237-ой Сибирской дивизии). Новокузнецк. - 2016. - 232 с.
18. Троицкий Ю. Л., Тюпа В. И. Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. Справочник. Составитель Ю. Л. Троицкий. - М.: Издательство РГГУ. - 2010. - 491 с. С. 226 – 254
19. Труфанова Е. О. Индивидуальная и коллективная память: точки пересечения // Вопросы философии. № 6. 2020. С.18-22
20. Finney, P., Politics and technologies of authenticity the Second World War and the close of living memory. In Rethinking History. The Journal of Theory and practice. 2017. Vol.21, issue 2. P.154-170. <https://doi.org/10.1080/13642529.2017.1315967>
21. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память. Перевод с английского М.Г. Неприкосновенный запас, vol. 2. 2005. [Электронный ресурс] URL <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2>
22. Hansen-Glucklich, J. Poetics of memory: Aesthetics and Experience of Holocaust Remembrance in Museums//Journal Dapim: Studies on the Holocaust Vol.30, issue 3. 2016.: Holo-

caust Commemoration: New Trends in Museums and Memorials. P.315-334  
<https://doi.org/10.1080/23256249.2016.1240844>

23. Haight, A., Wright, S., Aldridge D., & Alexander, P. Remembrance Day practices in schools: meaning-making in social memory during the First World War centenary // *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education*. Published online: 22 Nov 2019  
<https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1692556>

24. Hobus, S. Aspects of memory acts: transnational cultural memory and ethics // *Journal of Aesthetics & Culture*, vol.3, issue 1, 2011 <https://doi.org/10.3402/jac.v3i0.7188>

25. Шеллинг Ф. В. *Философия искусства* / Под общ.ред. М. Ф. Овсянникова; пер.с нем. П. С. Попова. М.: Изд-во «Мысль», 1999. 608 с. (Классическая философская мысль)

## REFERENCES

1. Andrews, M. Commemorating the First World War in Britain: A Cultural Legacy of Media Remembrance // *Journal of War & Culture Studies*. Vol. 12, Issue 3, 2019. Translating and Interpreting in Danger Zones. P. 295-313 <https://doi.org/10.1080/17526272.2018.1544766>
2. Assman, A. Raspalas' svyaz' vremeni? Vzlet i padenie temporal'nogo rezhima moderna. - М.: NLO. - 2013. Biblioteka zhurnala «Neprikosnovennyj zapas».
3. Bahtin, M. M. K filosofii postupka // M. M. Bahtin. *Sobr.soch.* v 7 tt. T. 1. *Filosofskaya estetika 1920-h godov.* - М.: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003. 957 s. S. 7 – 68 URL <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%91/bahtin-mihail-mihajlovich/tom-1-filosofskaya-estetika-1920-h-godov/2>
4. Bibler, V. Soznanie i myshlenie (filosofskie predposylki) // *Filosofskie predpolozheniya SHkoly dialoga kul'tur* / Pod obshch. red. V. S. Biblera. М.: ROSSPEN 1998. - 216 s. S.13-87
5. Brandist, C. et al, Michael E. Gardiner, Jayne White & Carl Mika Bakhtin in the fullness of time: Bakhtinian theory and the process of social education. In *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 49. No. 9, 2017, pp. 849-853. DOI: 10.1080/00131857.2016.1227208 <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1227208>
6. Gryakalov, A. *Filosofiya i transpedagogika detstva* [Elektronnyj resurs] URL <http://anthropology.ru/text/gryakalov-aa/filosofiya-i-transpedagogika-detstva>
7. Isupov, K. G. *Russkaya estetika istorii.* - SPb.: Izd-vo Vyssh. gumanit. Kursov. - 1992. - 155 s.
8. Kucia, M. Latest Articles Auschwitz as a symbol of martyrdom of the Polish nation, 1947 and 2017 // *Journal Holocaust Studies; A Journal of Culture and History*. Published online: 21 Jun 2019 <https://doi.org/10.1080/17504902.2019.1625113>
9. Lifinceva N. I., Silina E. N. Formirovanie gumanitarnogo myshleniya budushchego uchitelya nachal'nogo obrazovaniya // *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* № 1 (45). 2018. S. 126-135 URL <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=50>
10. Lotman, YU. M. *Besedy o russkoj kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvo-ryanstva (XVIII — nachalo XIX veka).* - SPb.: Iskusstvo. - 399 s.
11. Mahlin, V. L. «Uchastnoe myshlenie». *Filosofskij proekt M. M. Bahtina v kontekste ontologicheskogo povorota HKH* // *Istoriko-filosofskij ezhegodnik* T. 33. 2018. S. 267–292. DOI 10.21267/AQUILO.2018.33.21039
12. Motroshilova, N. V. Sovremennye korrekcii k ponimaniyu teorij dialoga i ih primeneniya v zhiznennom mire (opyt sociologii poznaniya) // *Filosofskie nauki*, №3. 2017. S. 23 - 37
13. Ogonovskaya I. S. Velikaya Otechestvennaya vojna v pamyati i serdce: chto, kak i pochemu sohranyat' v istoricheskom soznanii pokolenij // *Velikij podvig naroda po zashchite Otechestva: vekhi istorii. Sbornik statej.* Pod obshch.red. S.A. Minyurovoj, YU. I. Biktuganova, M. V. Boginskogo, 2020. Konferenciya, Ekaterinburg, 13 marta 2020 g.

14. Polyakova L., Sazina I. Novye pokoleniya i pamyat' o vojne: k istochniku simvola (po materialam obrazovatel'nogo proekta «Gumanitarij» // *Poznanie i deyatel'nost': ot proshlogo k nastoyashchemu. Materialy Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii*. Omsk, 5 dekabrya 2019 g./ obshch. red. I. P. Gerashchenko. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. 410 s. S. 32 – 39.
15. Sazina, I. V. Total'nost' estetiki i strategiya «estetiki obrazovaniya» v usloviyah cifrovoj kommunikacii // *Kommunikativnye strategii informacionnogo obshchestva. Trudy XI Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Izd-vo Sankt-Peterburgskogo politekhnicheskogo universiteta im. Petra Velikogo. S. 481-490.
16. Sazina, I. V. O sinteticheskom haraktere simvola v esteticheskoy paradigme obrazovaniya // *Polilog i sintez iskusstv: istoriya i sovremennost' // «Polilog i sintez iskusstv: istoriya i sovremennost'», teoriya i praktika: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N. A. Rimskogo-Korsakova, Gollandskij institut v Sankt-Peterburge. Pod red. N. A. Nikolaevoj, S. V. Konanchuk. SPb.: Izd-vo RHGA. S.212 – 214
17. Silakov, A. ZHivyyh i pavshih chtim my svyato. Nasledniki Pobedy-2 (po boevomu puti 237-oy Sibirskoj divizii). Novokuzneck. - 2016. - 232 s.
18. Troickij YU. L., Tyupa V. I. SHkola ponimaniya – kommunikativnaya didaktika // *Obrazovatel'nye sistemy sovremennoj Rossii. Spravochnik. Sostavitel' YU. L. Troickij. - M.: Izdatel'stvo RGGU. - 2010. - 491 s. S. 226 – 254*
19. Trufanova E. O. Individual'naya i kollektivnaya pamyat': tochki peresecheniya // *Voprosy filosofii*. № 6. 2020. S.18-22
20. Finney, P., Politics and technologies of authenticity the Second World War and the close of living memory. In *Rethinking History. The Journal of Theory and practice*. 2017. Vol.21, issue 2. P.154-170. <https://doi.org/10.1080/13642529.2017.1315967>
21. Hal'bvaks, M. Kollektivnaya i istoricheskaya pamyat'. Perevod s anglijskogo M.G. Neprikosnovennyj zapas, vol. 2. 2005. [Elektronnyj resurs] URL <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2>
22. Hansen-Glucklich, J. Poetics of memory: Aesthetics and Experience of Holocaust Remembrance in Museums//*Journal Dapim: Studies on the Holocaust* Vol.30, issue 3. 2016.: Holocaust Commemoration: New Trends in Museums and Memorials. P.315-334 <https://doi.org/10.1080/23256249.2016.1240844>
23. Haight, A., Wright, S., Aldridge D., & Alexander, P. Remembrance Day practices in schools: meaning-making in social memory during the First World War centenary // *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education*. Published online: 22 Nov 2019 <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1692556>
24. Hobus, S. Aspects of memory acts: transnational cultural memory and ethics // *Journal of Aesthetics & Culture*, vol.3, issue 1, 2011 <https://doi.org/10.3402/jac.v3i0.7188>
25. SHelling F. V. Filosofiya iskusstva / Pod obshch.red. M. F. Ovsyannikova; per.s nem. P. S. Popova. M.: Izd-vo «Mysl'», 1999. 608 s. (Klassicheskaya filosofskaya mysl')